

Trabajo Fin de Máster

*La dificultad de comprender la naturaleza del
relato histórico y el mal uso de las fuentes
dentro del aula*

*The difficulty of understanding the nature of the
historical narrative and the misuse of sources within
the classroom*

TFM-A. Línea 2 Máster de Profesorado

Autor

Francisco Sánchez Aznar

Director

Javier Paricio

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2020

Resumen

El presente documento tiene como objetivo hacer una revisión de las investigaciones y publicaciones especializadas más recientes en torno al problema didáctico que los estudiantes presentan a la hora de comprender cuál es naturaleza del relato histórico y su construcción a partir de las fuentes. Partiendo de los preconceptos que los alumnos traen a la clase de Historia, diferentes autores plantean la necesidad de enseñarles a razonar históricamente, asumiendo las dificultades, para que puedan generar su propia interpretación de los hechos y, por tanto, aprender cómo es el proceso de construcción del relato histórico.

Palabras clave: relato histórico, fuente histórica, Proyecto Chata, realismo ingenuo, heurística, contextualización y presentismo.

Abstract:

This document aims to review the most recent research and specialized publications on the didactic problem that students present when understanding the nature of the historical account and its construction from the sources. Starting from the preconceptions that students bring to the class of History, different authors raise the need to teach them to reason historically, assuming the difficulties, so that they can generate their own interpretation of the facts and, therefore, learn how is the process of constructing the historical account.

Keywords: historical narrative, historical source, Proyecto Chata, naive realism, heuristics, contextualization and presentiment.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Qué es el relato histórico	3
3. Qué piensan los estudiantes sobre el relato histórico	4
3.1. El Proyecto Chata, los hallazgos que nos dan luz.....	4
3.1.1. La importancia del modelo de Progresión sobre los relatos históricos	5
4. Por qué los estudiantes no entienden el relato histórico	8
5. Cómo enseñar a los estudiantes a razonar sobre los relatos históricos.....	10
5.1. La necesidad de enseñar a usar de forma correcta las fuentes dentro del aula	10
5.2. El uso de la heurística del historiador dentro del aula	11
5.3. La dificultad de la contextualización: ¿cómo podemos ayudar a los estudiantes?.....	13
6. Conclusión	17
7. Bibliografía.....	19

1. Introducción

Los alumnos de Educación Secundaria presentan dificultades a la hora de comprender la naturaleza del relato histórico. Esta es la conclusión a la que se llegó con el Proyecto Chata en la década de los sesenta y de donde parte nuestro estado de la cuestión. Esto ocasiona una serie de problemas a la hora de trabajar las fuentes y en la manera en la que los alumnos se relacionan con la Historia. Barton (2005) deja claro en su artículo *Primary Sources in History: Breaking Through the Myths* algunos de estos problemas, que en el presente trabajo hemos visto oportuno revisar y analizar en los posteriores epígrafes.

Y es que para poder abordar de forma coherente esta línea y generar, así, una visión panorámica y significativa de la cuestión, hemos creado una estructura que se apoya en cuatro grandes bloques, todos ellos apoyados en los estudios e investigaciones de algunos de los autores más recientes.

En el primero de ellos, hemos dado una respuesta lógica y elaborada a qué es un relato histórico y cómo se construye. También abordaremos qué se necesita para ello y por qué se debe de analizar, ya que, en definitiva, no es más que una interpretación sobre un hecho o acontecimiento del pasado. Un bloque esencial para este estado de la cuestión: no solo es nuestro punto de partida, también es la conclusión a la que, como indican los diferentes investigadores, queremos que lleguen los estudiantes dentro del aula.

El segundo lugar, vamos a tratar qué es lo que piensan los alumnos y qué idea tienen sobre el relato y su origen. Todo ello sin dejar de lado sus preconcepciones, muy importantes a la hora de plantearnos la problemática, ya que el propio contexto del estudiante determina el punto de partida. Para ello, y de forma general, hemos recurrido a las conclusiones extraídas por Peter Lee y Denis Shemilt (2004), apoyados en las prestigiosas y relevantes investigaciones del Proyecto Chata, cuyos resultados siguen siendo, hoy en día, de gran importancia en el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales para conocer la forma de arbitrar y pensar de los estudiantes y cuyas nuevas revisiones y aportaciones, como las de Chapman (2011), siguen proporcionándonos interesantes datos.

El tercero de los bloques que hemos abordado tiene que ver con el anterior; aunque, en este, hemos explorado por qué los estudiantes piensan del modo en el que lo hacen y cuáles son los motivos por los que no tienen una visión más sofisticada desde el punto de vista epistemológico sobre la Historia. Y es que, como indica Barton (1997), el alumno no es capaz de razonar sobre el propio relato histórico.

Y por último, en cuarto lugar, profundizaremos en la información disponible sobre el modo en el que profesores pueden ayudar a los alumnos, enseñarles a cambiar sus

estructuras mentales hacia otras más sofisticadas y significativas y guiarles en la concepción del relato. Para ello, es primordial marcar unos objetivos docentes que, tal y como nos señalan los investigadores, y de sus logros dependerá el alcance del verdadero conocimiento histórico. Las publicaciones del autor Wineburg (2010) han sido determinantes para mostrar en el presente trabajo algunas de las metodologías y estrategias de aprendizaje a seguir en la enseñanza para que los estudiantes aprendan a construir un relato, así como analizarlo tal y como lo hace el historiador. Una heurística trabajada con las fuentes y unos procedimientos determinados que, bien combinados y aplicados, les ayuden a formular las suficientes preguntas para generar el relato.

Esta idea nos ha llevado a revisar qué es lo que dicen los investigadores sobre los libros de texto utilizados en el aula, ya que, según algunos de ellos, estos sí introducen la figura de las fuentes en el estudio de la Historia, pero se plantean si se está haciendo de la manera adecuada.

Sin embargo, es en este punto donde, también, hemos apreciado que la contextualización cobra especial relevancia, imponiéndose como una de las dificultades que dan forma al problema y, por tanto, tratándose de un elemento imprescindible tanto para generar un relato histórico como para poder analizar de forma crítica cualquier fuente, bien sea primaria o secundaria. Un hecho que plantea la necesidad de que los estudiantes tengan un amplio conocimiento previo sobre el tema a tratar y de que, además, superen ciertas barreras en su pensamiento a la hora de generar una perspectiva que les ayude a ver el relato y la fuente con suficiente distancia del presente y con la máxima contextualización.

2. Qué es el relato histórico

"Los historiadores no hacen una simple escucha de la evidencia, entablan un diálogo con ella, la interrogan activamente y la ponen en práctica" (Richard Evans, 2020)

En el presente estado de la cuestión, vamos a tratar de dar respuesta a qué es un relato histórico y a la importancia que tiene su comprensión dentro del aula. Por ello, es importante entender que se trata de una interpretación sobre un acontecimiento o hecho del pasado. Su construcción no está cerrada (Camuñas, 2020), el relato puede ser ampliado en cualquier momento. Así mismo, el relato puede ser percibido de maneras muy diversas. Eso sí, parte siempre del estudio de las fuentes –"documentos informativos y restos materiales de cualquier tipo" (Domínguez, 2015, p. 68) – que han servido para crearlo.

Así que las fuentes por sí solas, no dicen lo que ocurrió en el pasado: hay que saber interpretarlas. Sólo cuando el investigador las interroga y les plantea preguntas en el contexto de su investigación es cuando estas "pueden dar respuestas y decirnos algo razonablemente cierto sobre lo ocurrido" (Domínguez, 2015, p. 68). Es decir, que la información que se puede obtener para la construcción del relato histórico depende, en gran medida, de las preguntas que se les formulen.

Claro que, para saber plantear dichas cuestiones, es importante conocer el contexto histórico del que surge la fuente, ya que, de otro modo, es posible que se acabe configurando una idea general errónea del relato histórico. Para no incurrir en error, conviene no olvidar que cualquier documento escrito que nos informa sobre un hecho del pasado o nos cuneta un relato estará siempre sujeto, en su creación, a una interpretación.

De esto se extrae que, para construir el relato histórico, hay que poner en práctica una heurística propia del historiador que nos permita analizar de forma crítica las fuentes y contextualizarlas en su época o momento histórico (Wineburg, 2010). Es, precisamente, esta metodología la que defienden varios autores como la fórmula correcta para que los alumnos entiendan la naturaleza del relato histórico.,

Es de vital importancia la comprensión del relato y del discurso histórico dentro del ámbito educativo, sin esto, se hace imposible el entendimiento de la naturaleza de la Historia y los estudiantes son incapaces de desarrollar el verdadero pensamiento histórico.

3. Qué piensan los estudiantes sobre el relato histórico

"Si queremos que los estudiantes tengan un mejor conjunto de herramientas intelectuales con las que pensar en el pasado y el presente, necesitamos saber cómo creen que funciona la Historia" (Lee, 1998).

Apoyándonos en las investigaciones de Peter Lee y Denis Shemilt (2004) del Proyecto Chata (*Concepts of History and Teaching Approaches*) y ampliando sus conclusiones con la actualización realizada por Arthur Chapman (2011), podemos afirmar que los alumnos tienen una idea equivocada de la naturaleza del relato histórico. Asumen que el pasado está cerrado, bien registrado y recogido en los manuales que utilizan para el estudio de la Historia en el aula.

Podemos defender que ellos perciben el relato histórico como un hecho fijo: creen que es un espejo (Maggioni, 2010), una copia, una ventana directa al pasado. Esta visión simplista ha recibido el nombre de realismo ingenuo, entendiéndolo como una actitud desprovista de todo razonamiento histórico en la que los alumnos consideran que los hechos son tal y como se nos muestran.

A continuación, analizamos los fragmentos de las publicaciones antes mencionadas en las que nos hemos apoyado para completar este estado de la cuestión. Y es que las aportaciones del Proyecto Chata siguen proporcionando, a día de hoy, luz sobre las ideas que los estudiantes tienen en relación sobre los relatos históricos y las fuentes basándose en sus preconcepciones y su progresión.

3.1. El Proyecto Chata, los hallazgos que nos dan luz

En la década de los noventa y los primeros años del presente siglo, se desarrolló en Reino Unido el Proyecto Chata, dando así un impulso a las investigaciones de *School History Project* para conocer la comprensión de los alumnos sobre los conceptos de "segundo orden". De la mano de Dickinson, Lee y Ashby, se estudió en el aula la adquisición del relato, entre otros (prueba, explicación causal y empatía), con el objetivo de elaborar modelos de progresión y aprendizaje de los mismos (Lee, Dickinson y Ashby, 1998; Lee, 2005; como se citó en Domínguez, 2015).

Así, se sometió a los alumnos a tres tipos de pruebas con diferente contenido histórico: pruebas escritas a 320 alumnos, entrevistas sobre lo anterior a 122 de ellos y grabaciones en vídeo de discusiones a 96 alumnos. De este ensayo, extrajeron diferentes modelos de progresión del desarrollo del pensamiento de los estudiantes sobre los conceptos de "segundo orden" que ya se han mencionado.

Para el desarrollo de este estado de la cuestión, cobra especial importancia el de la Progresión en ideas sobre los relatos históricos (*Progression in ideas about accounts*), que refleja la concepción que tienen los estudiantes sobre el relato histórico. El análisis lo vamos a hacer teniendo en cuenta la última actualización, la realizada por Chapman (2011), donde sintetiza los resultados de las investigaciones y hallazgos de Lee y Shelmit del Proyecto Chata (2004).

3.1.1. La importancia del modelo de Progresión sobre los relatos históricos

El modelo de Progresión sobre los relatos históricos se divide en seis niveles de comprensión en los que se pretende reflejar los progresos de los alumnos sobre la idea que tienen acerca del relato histórico y, por tanto, de la Historia. Cabe destacar que la evolución de los estudiantes no tiene por qué ser lineal, ya que no todos parten del mismo estadio. No obstante, en nuestro trabajo, vamos a hablar de ellos en el orden de comprensión, de la idea más básica a la más compleja.

En los tres primeros niveles los relatos son para los estudiantes, simplemente, historias o conjeturas de opinión sin estatus epistemológico. No obstante, entre ellos existen diferencias notables: mientras que en el primero no existe un primer planteamiento; en el segundo, los alumnos consideran que hay que experimentar el pasado para poder contar cómo fue y que, en caso de registrarse alguna diferencia, se tratará de una opinión puntual que no hay que tener en cuenta. En el tercero cuentan que el motivo de que las historias sean distintas se debe a posibles lagunas y a errores sin intención de quienes nos hacen llegar el hecho. Hasta aquí tienen defendiendo la idea de que "estar ahí" es importante y que sólo los testigos son capaces de evidenciar lo que sucedió.

En el cuarto nivel entienden que la historia es contada por alguien y, por tanto, su relato sufre una distorsión con respecto al pasado. Ya entienden la figura de autor como un agente activo, cuyo signo de posición sufriría, según los estudiantes, una distorsión que debería ser ilegítima. Con esta reflexión se da paso al cuarto nivel, donde entienden que "el sesgo del autor le hace ser partidista y distorsionar parte de la realidad" (Lee, 1998, p. 2), y de ahí la necesidad de una figura "neutral", dando así por hecho que la historia es selectiva.

Es entre este nivel y los dos posteriores donde se produce un gran punto de ruptura: se dan cuenta que la selección histórica responde a una serie de preguntas establecidas por parámetros elegidos por el autor y con la intención de crear una interpretación determinada. Y es cuando llegan a este nivel cuando entienden la verdadera naturaleza del relato histórico. "Para los estudiantes de nivel cinco y seis, las historias son más teorías que historias" (Chapman, 2011, p. 188).

En resumen, cuando los estudiantes son conscientes de que los relatos no pueden ser copias del pasado, entienden que "en cualquier relato histórico (incluyendo cortos

periodos contemporáneos como "la lección de hoy", "esta semana2, etc.) hay un número indefinido de descripciones posibles y válidas" (Lee y Shemilt, 2004 p. 31). Ahora ven que existen diferentes maneras de explorar la Historia y que los procesos deben de ser necesariamente selectivos en virtud de las preguntas que se formulen.

Para demostrar estas deducciones, exponemos la tabla de los seis niveles de la Progresión en ideas sobre los relatos históricos para sintetizar todo lo anteriormente descrito.

Tabla 1.

Progresión en ideas sobre los relatos históricos (Progression in ideas about accounts) [Fuente: Lee, P., Shemilt, D., (2004)]

1	Los relatos son solo historias dadas.
2	Los relatos tienden a ser copias de un pasado del que no hemos sido testigos.
3	Los relatos son copias exactas del pasado, excepto por algunos errores o lagunas.
4	Los relatos pueden estar distorsionadas por motivos desconocidos posteriormente.
5	Los relatos se organizan desde un punto de vista personal.
6	Los relatos deben responder preguntas y ajustarse a un criterio.

Cabe destacar que, aunque no se haya abordado con mayor profundidad puesto que escapa al objeto de estudio del presente trabajo, Lee y Shemilt (2004) relacionan, de forma general, no siempre fue así, los niveles con la edad de los estudiantes: cuanto más mayor es el alumno, más facilidad tiene para entender los niveles y ascender en la escala.

Para no dejar marginal esta idea, a continuación mostramos algunos ejemplos de respuestas de los estudiantes ante las pruebas en las que comparaban diferentes relatos históricos. Los dos primeros se corresponderían con las ideas de los niveles del uno al tres, y los dos segundos con las ideas de los niveles del cuatro al seis.

Tabla 2.

Ejemplos de respuestas de los estudiantes. [Fuente: Lee, P., Shemilt, D., (2004)].

NIVELES 1, 2 Y 3

Andy (13 años)	<i>Una vez que la historia ocurre, no puede ser cambiada de ningún modo, así una cosa es lo correcto y el resto incorrecto, aunque no sepamos cual es.</i>
Geoff (12 años)	<i>Estoy de acuerdo, porque pienso que si un relato fue contado y era todo correcto, copiado tal y como sucedió, realmente podría ser el único relato real.</i>

NIVELES 4, 5 Y 6

Richard (14 años)	<i>Un relato dice que Imperio acabó en el 476 a.C. Esta era su opinión. Otro dice que acabo en el 453 a.C., esta era su opinión. Es tan sólo un tema de opiniones. No podrás decidir cuando el Imperio acabó porque la respuesta a la que llegas es sólo tu propia opinión. No importa si hay dos relatos diferentes porque los dos son opiniones y nadie conoce realmente que ocurrió, aunque ellos crean que lo que piensan está probado.</i>
Lara (14 años)	<i>Podríamos decidir cuando el Impero acabó basándonos en una cosa fija que ocurrió, por ejemplo cuando se tomaron las capitales o cuando fue totalmente aniquilada, o algo parecido, y entonces la fecha exacta dependerá de cómo tu pienses que acabó, ya fuera cuando se tomó Roma, o Constantinopla , o cuando fue invadida por primera vez.</i>

4. Por qué los estudiantes no entienden el relato histórico

"En lugar de ser visto como un fracaso, debería considerarse como un punto inicial, un punto de partida "(Barton, 1997)

Una vez que hemos expuesto qué es el relato histórico para los alumnos y cómo llegan a comprender su construcción si se les dan las claves para hacerlo, conviene abordar el porqué, y de forma general, no llegan a tener en cuenta de dónde viene y cómo se forma un relato. Para ello, teniendo en cuenta las investigaciones de Barton (1997), Ashby (2005) y Wineburg (2001), podemos decir que se debe al contacto previo que han tenido con la Historia a lo largo de su vida, a la falta de experiencia para analizar de forma crítica las fuentes y a la ausencia de conocimientos previos suficientes para generar un contexto.

Respecto al primero, tal y como apunta Barton (1997), los estudiantes están anclados en una creencia ingenua y simplista de que las fuentes, por sí solas, cuentan cómo fue el pasado. Esto es debido, según el autor, a que dentro del aula nunca han llegado a generar sus propias conclusiones sobre el relato histórico, provocando que no se planteen que la Historia es una interpretación que se ajusta a una selección. La enseñanza tradicional sobre la Historia ha perdido poco o ningún tiempo en generar este tipo de razonamientos.

Si hablamos de la falta de experiencia para analizar de forma crítica las fuentes, Ashby (2005) asegura que los estudiantes desconocen el trabajo de los historiadores y, por tanto, cómo generan el relato histórico. Si bien es cierto que no se espera de ellos que tengan la formación de un profesional, sí que actúen como tal para tratar las fuentes dentro del aula. Así, al hacerles preguntas, tales como ¿quién lo escribió?, ¿por qué lo escribió?, ¿para qué y para quién fue escrito?, "los estudiantes dejan de mirar a una fuente y pasan a ver a través de ella y las circunstancias que rodean su producción" (Ashby, 2005 p. 140).

Por último, si abordamos su problema con el contexto histórico, cabe decir que, según lo señalado por Wineburg (2010), el estudiante necesita tener los suficientes conocimientos previos para poder situar el relato histórico, entenderlo como una interpretación y, además, superar ciertas barreras que le hagan comprender "un pasado que, pese a sus apariencias, resulta muy ajeno a nuestras formas de pensar, sentir y vivir hoy en día" (Domínguez, 2015, p. 54).

Claro que es evidente que este problema de comprensión del relato histórico viene dado por la carencia de abordaje dentro del aula. Los profesores debemos tener en cuenta que, aunque sus ideas de partida son "inconscientes", condicionan su aprendizaje "de la

Historia, su comprensión del trabajo de los historiadores y, más importante aún, su manera de entender nuestro conocimiento del mundo, pasado y presente" (Domínguez, 2015, p. 76). Y, por ello, es nuestra responsabilidad ayudarles y guiarles en el proceso de construcción de su propio relato, analicen, pregunten y adopten perspectiva.

5. Cómo enseñar a los estudiantes a razonar sobre los relatos históricos

"Haga que los estudiantes piensen con esta pregunta: «Si la historia ya sucedió, ¿por qué sigue cambiando?»" (Wineburg, 2011)

Es evidente la importancia que tiene para los alumnos entender la creación del relato histórico. Por ello, autores como Lee (2004), Shemilt (2004), Wineburg (2007) o Dickinson (1996) defienden que para llegar a obtener ciertos logros cognitivos a la hora de entenderlos, los estudiantes han tenido que superar una serie de dificultades con la ayuda y guía de los profesores. Para ello, hay que buscar una fórmula que puedan aplicar de forma sistemática en el aula, y que, en la opinión de los diferentes expertos, debe conseguir tres objetivos fundamentales:

- El primero de ellos, tal y como hemos apuntado en la introducción y cuyo propósito se recoge en este trabajo, es que los estudiantes comprendan cuál es la naturaleza del relato histórico. Es importante despertar en ellos la capacidad de razonamiento que les lleve a ver cuál es la construcción y proceso de creación de un discurso histórico.
- En el segundo se trata de conseguir que los estudiantes sean capaces de ver que la historia sin perspectiva no es posible. Las historias no son copias, son interpretaciones que están escritas desde un punto de vista y, por tanto, son selectivas. Se construyen dentro de parámetros establecidos de preguntas, temas y escalas de tiempo.
- El tercer objetivo, tal y como defiende Lee (1998), es que comprendan que el relato histórico debe ser probado por la evidencia, "porque no todas las historias son igual de válidas" (Lee, 1998, p.5).

Para conseguir estos tres objetivos, es necesario recurrir al trabajo en el aula con las fuentes históricas de forma correcta y enseñar al alumno la verdadera heurística utilizada por el historiador, así como ponerla en práctica.

5.1. La necesidad de enseñar a usar de forma correcta las fuentes dentro del aula

Sabemos que el uso de las fuentes históricas está presente en las aulas, pero pocas veces se trabajan del modo correcto. Es evidente, tras lo analizado en el punto anterior, que no se invierte el tiempo necesario para analizar cuidadosamente los documentos escritos o para discutir con los alumnos procesos heurísticos que mejoren su comprensión.

Diversos autores como Perfetti, Rouet y Britt (1999) defienden que los buenos lectores procesan múltiples textos de forma similar al proceso utilizado por los historiadores, lo

que ratifica la necesidad de que los estudiantes conozcan su trabajo y lo pongan en práctica analizando de forma crítica numerosas fuentes.

Nockes (2017), por otro lado, explica que "los estudiantes necesitan estrategias de pensamiento histórico no solo para interpretar contenidos en el aula, sino también para pensar críticamente sobre la información que reciben de innumerables fuentes en su vida diaria del siglo XXI" (Nokes; Dole y Hacker, 2017, p. 503).

Lo mismo consideran autores como Malkmus (2010), que defiende que las estrategias de reflexión deben partir del trabajo en el aula con las fuentes primarias y en colaboración con archiveros y bibliotecarios, ya que usar esta metodología invita a "la reflexión, apoya el desarrollo cognitivo, aumenta la retención de materias y desarrolla las habilidades de pensamiento crítico" (Malkmus, 2010, p. 419).

Sin embargo, Pickles (2011) asegura que no vale con estudiar las fuentes, bien sean múltiples o solo primarias, hay que plantearles hacerlo desde la heurística para que sean capaces de descubrir por sí solos el relato histórico, sus interpretaciones y la manera en la que se construye. Es, precisamente, esta tesis de la autora la que nos ha servido para afirmar que hay que apostar por una metodología para el análisis de las fuentes y la interpretación del relato dentro del aula que, en nuestro caso, es la descrita por Wineburg (1991).

5.2. El uso de la heurística del historiador dentro del aula

El principal autor a este respecto, Wineburg (1991), ha defendido la necesidad de mostrar a los estudiantes no solo lo que piensan los historiadores, sino cómo piensan para generar un relato histórico., un proceso que debe repetirse en el aula sistemáticamente y que ha recibido el nombre de "heurística del historiador" .que es de "abastecimiento, corroboración y contextualización" (Nokes, Dole y Hacker, 2017, p. 493).

A continuación exponemos en qué consisten:

- **La heurística del abastecimiento.** Consiste en el proceso de evaluar documentos históricos buscando primero en la fuente y su atribución. El abastecimiento alerta a los historiadores sobre cuestiones de autoría, datación, finalidad e incluso autenticidad, que aprovechando su conocimiento acumulado les ayuda a "sopesar los textos de información y determinar su probidad" (Wineburg, 1991, como se citó en Nokes; Dole y Hacker, 2017, p. 493).

Para llevarlo a cabo dentro del aula, según Wineburg (2010), el profesor debe seleccionar un documento histórico, y proporcionar copias a los estudiantes. Del mismo modo, no hay que instarles a leerlo de principio a

fin, sino buscar aquellos datos que necesarios para abordar el abastecimiento, planteando preguntas a la clase como: ¿quién creó este documento?, ¿cuándo?, ¿con qué propósito?, ¿cuán fiable es y por qué?

"Las preguntas permiten a los estudiantes generar interpretaciones basadas en la evidencia de sus documentos teóricos y, en este caso, de un contexto histórico específico" (Resmian y Wineburg, 2008, p. 204).

- **La heurística de corroboración.** Consiste en comprobar en varios textos del mismo evento similitudes y contradicciones para determinar de este modo la fiabilidad de los textos y construir interpretaciones históricas. Britt y Aglinskis (2002) hablan de la necesidad de hacer conexiones entre la información encontrada en diferentes textos.

Para Wineburg (2010), hay que preguntar a los alumnos cómo podrían proceder para realizar una investigación histórica, planteándoles cuestiones como: qué preguntas surgen después de la lectura e interpretación cuidadosa del documento y qué otras fuentes podrían corroborar o refutar esta interpretación. De este modo, se logra que los estudiantes discutan sus respuestas, por ejemplo, en parejas, y luego las compartan con la clase. La conclusión ante esta heurística es que "se puede sacar aún más partido a las fuentes cuando se examinan en relación con otras fuentes" (Ashby, 2005, p. 142).

- **La heurística de la contextualización.** Esta metodología debe ser entendida como "un esfuerzo por imaginar la geografía particular del contexto gráfico, político, histórico y cultural de un evento para comprender el documento dentro de ese contexto" (Wineburg, 1991, como se citó en Nokes; Dole y Hacker, 2017, p. 493)

Wineburg (2010) dice que los estudiantes deben intercambiar ideas sobre el contexto histórico del documento, reuniendo los principales eventos, temas y personas que distinguen la era o período en la que se creó el documento. Para ello el autor defiende que es importante el uso de conocimientos previos: hay que utilizar la información y los conocimientos históricos para leer y comprender bien un documento. Apuesta por animar a los estudiantes a practicar esta estrategia haciendo una pausa mientras leen para preguntarse: ¿qué más sé sobre este tema? o ¿qué otro conocimiento poseo que pueda aplicarse? Le apoyan otros autores como Anderson (2005) que, tras varios años de investigación, ha demostrado la importancia del conocimiento previo para ayudar a los estudiantes a contextualizar y hacer inferencias mientras leen.

Cabe destacar que el uso de la heurística también puede aplicarse a la lectura de los libros de texto, ya que estos ofrecen una interpretación de la

Historia. Sin embargo, es mejor utilizarlos como apoyo para ampliar los conocimientos de contexto, puesto que son fuentes secundarias basadas en evidencias que, aunque incluyen muchas fuentes primarias, la contextualización de estas queda, a menudo, limitada y estéril. Así lo defiende en lo que extrae de su estudio Van Nieuwenhuyse (2016), en el que analiza el uso de las fuentes primarias en ocho libros de texto de Historia en Francia e Inglaterra.

5.3. La dificultad de la contextualización: ¿cómo podemos ayudar a los estudiantes?

Enseñar las habilidades de contextualización es una parte importante del proceso para construir un relato histórico, ya que "sin una apreciación del contexto, la historia se vuelve plana y sin vida, una imagen bidimensional que habita en las sombras de un cada vez más vibrante presente" (Rasmian y Wineburg, 2008, p. 206).

Para empezar, a la hora de tratar de conseguir un buen contexto, hay que huir de la falta de conocimientos previos que puede impedirnos ver el relato histórico con perspectiva. Para ello, los profesores deben proporcionar la información suficiente sobre el acontecimiento a tratar para que los alumnos puedan ver, de forma general, una panorámica en la que situarse y de la que partir para crear su propia interpretación. "Sacar provecho del conocimiento previo sobre el acontecimiento o los agentes en cuestión" (Domínguez, 2015) es clave para ver el punto de vista desde el que se ha creado el documento.

El segundo de los problemas a abordar es lo que Wineburg y VanSledright han defendido como la distinción de la perspectiva del pasado. El autor Seixas (2011) define que pensar con perspectiva o adoptar otra perspectiva es "el acto cognitivo de comprender los distintos contextos sociales, culturales, intelectuales, e incluso emocionales, que conforman las vidas y actos de la gente del pasado. Cuando adoptamos la perspectiva de los agentes históricos, dependemos para ello de las fuentes para poder hacer inferencias sobre lo que la gente sentía y pensaba" (Seixas, 2011, p.144 como se citó en Domínguez, 2015, p.147).

Sin embargo, el problema que más dificulta la contextualización en el aula es el "presentismo", entendido, según Lowenthal (2000), como una barrera importante para la comprensión histórica. Consiste, en esencia, en "eludir la diferencia entre pasado y presente" (Chapman, 2011, p. 173). Sería, tal y como apunta Seixas (1993), como la tendencia a confundir las convenciones actuales con la autenticidad de la fuente. De aquí, extraemos que cuando estudiamos un hecho, creamos una idea del pasado desde el

momento actual, lo que conlleva la generación de una serie de problemas por parte del alumnado para crear un contexto histórico

Sin embargo, Winerburg (2010) recuerda que el hecho de contextualizar es "antinatural", debido a que existe una gran distancia entre la perspectiva actual y la del pasado. No obstante, considera que es esencial eliminar el "presentismo" a la hora de crear un relato histórico y que para lograrlo hay que aprender a dejar de mirar al pasado con las concepciones del presente.

Huijgen y Holthuis (2015) describen un modelo pedagógico de tres etapas que se usa para ayudar a los alumnos a reconstruir el contexto de una fuente. El marco metodológico se basa en la teoría de la "controversia constructiva" que busca crear un conflicto intelectual en los estudiantes y que ha demostrado ser eficaz para aprendizaje.

Este proyecto busca tres objetivos, que pasan por examinar qué problemas prácticos encuentran los profesores de Historia durante sus lecciones, por diseñar y evaluar herramientas prácticas para ayudar estudiantes y profesores con estos problemas y por aumentar la experiencia y las habilidades académicas de los formadores.

Las tres etapas establecidas por Huijgen y Holthuis, a modo de síntesis, son las siguientes:

- **Etapas 1.** En esta primera etapa se enseña a los estudiantes a ser conscientes de la naturaleza sesgada de sus supuestos y de los valores morales que ya poseen antes de enfrentarse a un relato histórico. Los profesores juegan un papel fundamental, ya que deben confrontar a sus estudiantes con fuentes y declaraciones históricas provocativas a las que ellos deben reaccionar para empezar a hacerse preguntas.
- **Etapas 2.** Los alumnos deben reconstruir en sus mentes el contexto de los fenómenos históricos, respondiendo a preguntas como: ¿cuándo surgió la fuente? o ¿quién la hizo? Estas cuestiones, entre otras tantas, son cruciales, porque los estudiantes tienden a examinar con demasiada frecuencia solo el contenido de las fuentes históricas y no le dan importancia a esta en sí englobada en su contexto. Así, normalmente, los estudiantes utilizan conocimientos unidimensionales basados en aspectos socioeconómicos para reconstruir el contexto histórico, sin atender a otras posibilidades. Este es el punto en el que se espera que los estudiantes generen una "controversia constructiva" en forma de conflicto intelectual. En su estudio, Huijgen y Holthuis (2015) ven que, de nuevo, impera la perspectiva de los estudiantes orientada al presente. Sin embargo, ya no es la totalidad: muchos estudiantes comienzan, en este punto, a distanciarse de su posible intuición y se dirigen hacia una interpretación de fenómenos desde una mayor perspectiva.

- **Etapa 3.** Los estudiantes son conscientes de que el pasado difiere del presente en muchos aspectos: hay diferentes creencias, normas morales y sociales, etc. Es aquí donde los profesores pueden probar y comprobar el progreso de sus alumnos, preguntándoles, por ejemplo, "si sus explicaciones y declaraciones acerca de los fenómenos históricos han cambiado en relación con la etapa uno" (Huijgen y Holthuis, 2015, p. 53). La intención de esta etapa no es otra que la de crear un marco en el que los estudiantes sean conscientes de que las perspectivas orientadas al presente pueden obstaculizar la capacidad de explicar fenómenos históricos y que reconstruir un contexto histórico puede ayudar a explicar e interpretar los fenómenos históricos dentro de las fuentes.

Rasmian y Wineburg (2008) también publican un artículo en el que dan algunas pautas para enseñar la habilidad de contextualizar en el aula. Describen tres actividades con las que ayudar a los alumnos a pensar contextualmente mientras leen documentos históricos:

- **La primera: la obtención de conocimientos previos.** La primera ratifica la idea de que "el pensamiento histórico contextualizado es imposible de lograr sin respaldo de un conocimiento del terreno, uno necesita saber sobre el momento histórico de la fuente y su cronología " (Rasmian y Winerburg, 2008 p. 203). Esto permite a los estudiantes descifrar términos y crear imágenes mentales más precisas mientras leen.
- **La segunda: preguntar.** En la segunda actividad, el estudiante debe ralentizar el proceso de lectura y "prestar atención a la información de origen " (Rasmian y Winerburg, 2008 p. 203). Aquí, el profesor debe diseñar preguntas que deben orientar al alumno hacia la historia del evento y su contexto. La mayoría de las cuestiones apuntan a la atribución del documento, tal y como se ve en la heurística del abastecimiento, ya que de este modo pueden considerar la perspectiva del autor. En este proceso, "pensar en voz alta y acompañar el comentario simultáneamente ayuda a generar el pensamiento contextualizado" (Rasmian, Winerburg, 2008 p. 205).
- **La tercera: el modelado del pensamiento contextualizado.** En tercer y último lugar, se busca trabajar con varios ejemplos para lograr una comprensión más sofisticada sobre el pasado. Dar un enfoque en el que se enseñe a los alumnos una selección de eventos históricos clave organizados en torno una cuestión histórica.

Como conclusión, de Rasmian y Wineburg (2008), dicen que la situación actual en el ámbito educativo y el "pensamiento histórico contextualizado van en contra de las narrativas y marcos con las que muchos estudiantes llegan a clase". Por ello, pensar de

forma contextualiza requiere de mucho tiempo y de un estudio específico para practicar y aplicar nuevas habilidades. Asimismo, se "necesita reducir la velocidad y aprender a saborear las palabras y los significados de los textos con mayor sensibilidad y matices". (Rasmian, Wineburg, 2008 p. 206).

6. Conclusión

Tras una revisión de las investigaciones y las publicaciones de los autores más recientes que estudian el problema que genera en el aula la falta de comprensión del origen del relato histórico y el mal uso de las fuentes, extraemos:

El relato histórico es una interpretación y una construcción que se sirve de las fuentes y su contextualización para generar una narrativa sobre un acontecimiento o hecho concreto del pasado, siendo el entendiendo de su origen fundamental para entender la Historia desde su epistemología. Un relato se encuentra siempre abierto, no es cerrado ni concluyente y puede responder a tantas preguntas como el investigador le quiera plantear.

Sin embargo, y a pesar de su relevancia, existe un problema didáctico a la hora de entender y trabajar el relato histórico dentro del aula. Los alumnos piensan que es una ventana al pasado, que es fijo y que está cerrado. Como referencian de Lee y Shemilt (2004), los alumnos presentan una idea equivocada e ingenua, porque desconocen cómo se construye y los parámetros en los que se establece. Sin este conocimiento, los estudiantes presentan una gran dificultad para basar y trabajar cualquier relato de manera correcta a través de las fuentes. Y es que para ellos son irrefutables.

Esta conclusión deja patente que en el aula sí se trabajan las fuentes, por ejemplo a través de los libros de texto, pero manera incorrecta. De aquí nace la necesidad de enseñar a los alumnos la forma en la que trabaja el historiador y como genera los relatos mostrándoles su heurística y forma de arbitrar. El autor Barton (1997), del que parte nuestro estudio en este trabajo, concluye con la idea de que "sin una comprensión más completa del conocimiento histórico, los estudiantes están mal equipados para participar en los tipos de razonamiento histórico necesarios para un aprendizaje significativo". Y no basta con conocer los métodos que pone en práctica el profesional de la Historia, sino que hay que llevarlos a la práctica dentro del aula. Esto permite a los estudiantes generar preguntas y ser partícipes de las propias construcciones del relato.

Otra de las conclusiones a las que hemos llegado, y que defienden la gran mayoría de los investigadores, es que sin la contextualización es imposible generar y entender un relato histórico. Por ello cobra un papel especialmente relevante. Sin embargo este genera dificultades dentro del aula: la primera de ellas es la que determina la falta de conocimientos previos de los alumnos a la hora de interpretar un hecho. La segunda, no menos importante, es el problema que genera la falta de perspectiva, esencial para el estudio de la Historia, impidiendo una suficiente contextualización. Se enfrentan al "presentismo", muy ligado a la dificultad anterior, ya que lo habitual para los estudiantes es rechazar de entrada

todo aquello que les resulte extraño o contrario a los comportamientos e ideas que tienen en el presente.

Por último, a través del estudio de autores como Wineburg, Rasmian, Huijgen y Holthuis y sus investigaciones, hemos determinado que en la actualidad sí existen estrategias de aprendizaje basadas en la heurística del historiador y en las que se da, sobre todo, especial importancia a la contextualización. Sin embargo, no es fácil trasladarlas al aula por dos motivos: el primero de ellos es porque el uso del libro de texto, que ya otorga a la fuente primaria un papel superior a cualquier otra fuente secundaria, genera a los alumnos la idea de que estas son incuestionables y que reproducen de manera exacta cualquier acontecimiento del pasado, y el segundo de ellos es la falta de tiempo para poder proceder como el historiador actúa y lo que conlleva, entre otras cosas una mayor adquisición de conocimientos, esencial para contextualizar.

Es el tema trabajado un problema que plantea la didáctica de la Historia y en el que los profesores deben implicarse. Por ello, se trabaja en la actualidad para desarrollar métodos y estrategias que permitan al alumnado hacer uso de un razonamiento histórico sobre la construcción del relato histórico y el correcto uso de las fuentes para evidenciarlo.

.

7. Bibliografía

- Anderson, C., Day, K, Michie y R., Rollason. D. (2006). Engaging with Historical Source Work. Practices, pedagogy, dialogue. *Arts and Humanities in Hogher Education* , 5, 243-263.
- Ashby, R. (2005). Understanding historical evidence. Teaching and learning challenges. Chapter 11, 137-147
- Barton, K.C. (2005). Primary Sources in History: Breaking Through the Myths. *Teaching History*, 745-753.
- Barton, K.C. (1997). "I Just Kinda Know": Elementary Students Ideas About Historical Evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, 4, 407-430.
- Bloch, M. (2003). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing- Evidence and Accounts. *The Future of the Past: Why History Education Matters*, 170-214
- Domínguez, J. (2005). *Pensamiento Histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: GRAO.
- Eamon, M. (2006). A Genuine Relationship with the Actual - New Perspectives on Primary Sources, History and the Internet in the Classroom. *The History Teacher*, 39(3), 297-314.
- Foster, S.J., Yeager, E.A. (1999) .You've got to put together the pieces English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence, *Journal of curriculum and Supervision*, 14(4), 286-317.
- Huijgen, T. Holthuis, P. (2015). "Why am I accused of being a heretic" A pedagogical framework for stimulating historical contextualisation. *Teaching History*, 158, 50-55.
- Lee, P. (1998). "A lot of guess work goes on" Children's understanding of historical accounts. *Teaching History*, 92, 29-35.
- Lee, P., Dickinson, A., Ashby, R. (1996). Children making sense of history. *Education 3-13: Internacional Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 24 (1), 13-19

Lee, P., Shemilt, D. (2004). "I just wish we could go back in the past and find out what really happened": progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.

Malkmus, D. (2010). "Old Stuff" for New Teaching Methods: Outreach to History Faculty Teaching with Primary Sources. *Libraries and the Academy*, 10 (4), 413-135.

Matute, Á. (2000). *El concepto de heurística en las ciencias y humanidades*. México: Siglo XXI Editores.

Nokes J.D., Dole J. A. y D.J., Hacker. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3) 492-504.

Pickles, E. (2011). Assessment of students' uses of evidence: shifting the focus from processes to historical reasoning. *Teaching History*, 143, 52-59

Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and instruction*, 30 (1), 86-112.

Reisman, A., Wineburg, S. (2008). Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99 (5), 202-207.

Cleary, P., Neumann, D. (2014). The Challenges of Primary Sources, Collaboration, and the K-16 Elizabeth Murray Project, *The History Teacher*, 43(1), 68-86.

Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Reasoning with and or about sources on the Cold War The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education. *Internacional journal for history and social sciences education*, 1, 19-51.

Wineburg, S. (2010). Thinking Like a Historian. *Teaching with Primary Sources. Quarterly* 3(1), 2-8.